
Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère

*Ordinary and specialized speech: speaking and teaching practices in content and
language integrated learning (CLIL) classes*

Mariella Causa et Mario Pasquariello



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1057>

DOI : 10.4000/cediscor.1057

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Pagination : 89-102

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Mariella Causa et Mario Pasquariello, « Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques
pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère », *Les
Carnets du Cediscor* [En ligne], 13 | 2017, mis en ligne le 26 octobre 2017, consulté le 12 septembre
2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1057> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1057>

Les carnets du Cediscor



Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère

Ordinary and specialized speech: speaking and teaching practices in content and language integrated learning (CLIL) classes

par Mariella CAUSA, avec Mario PASQUARIELLO

Résumé/Abstract

La présente contribution se propose, à partir d'une analyse exploratoire de deux cours de DdNL (didactique des disciplines non linguistiques) en français dans les classes bilingues de lycée en Italie, d'observer les pratiques linguistiques à travers lesquelles les enseignants de DdNL, non spécialistes en langue(s), transmettent les savoirs en passant par différents niveaux discursifs. Il s'agit d'une double construction des savoirs car elle doit prendre simultanément en compte deux paradigmes : le linguistique et le disciplinaire. Une attention particulière sera également portée aux outils/supports en tant que *médiateurs* dans la passation des contenus disciplinaires et aux différentes fonctions qu'ils endossent dans ces classes.

This paper, through an exploratory analysis of two lessons of non-linguistic subjects in French recorded in Italian high schools' bilingual classes, aims at observing the linguistic practices by which CLIL teachers, who are not language specialists, convey knowledge through various speech levels. A double construction must simultaneously take into account two aspects: content and language. Particular attention will be drawn to tools / media as mediators in the subject content transmission and the different functions they accomplish in these classes.

Mots-clés/Keywords

Enseignement langue/disciplines, *micro-teaching*, niveaux discursifs, transmission des connaissances, hybridité discursive

Language/contents teaching, micro-teaching, speech levels, knowledge acquisition, discourse hybridity

[...] l'utilisation fonctionnelle du mot ou d'un autre signe comme moyen de diriger activement l'attention, de différencier et de dégager les traits caractéristiques, de les abstraire et d'en faire une synthèse est une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans leur ensemble. (Vygotski 1997 : 206)

Cette contribution se situe dans la continuité de nos travaux sur les problématiques de transmission des savoirs disciplinaires dans les classes bilingues initiés notamment dans Causa 2014. À partir d'une typologie discursive qui a permis de caractériser cette situation particulière d'enseignement/apprentissage en langue(s), on montrera comment l'enseignant de discipline dite non linguistique (désormais DdNL), non spécialiste en langue(s), guide et explicite ou non les glissements entre différents niveaux discursifs¹. Deux entrées constituent le fil conducteur de la réflexion :

- une entrée discursive par laquelle on observe la manière dont s'actualise la construction des savoirs disciplinaires par le biais des différents types de discours que la transmission de ces savoirs sous-tend ;
- une entrée linguistique qui, elle, s'intéresse à l'articulation entre les différents types de discours auxquels les élèves sont exposés et les deux langues utilisées (ou non) dans cette transmission.

On questionnera ici plus particulièrement le mode d'articulation entre la compétence linguistique et discursive de l'enseignant – médiateur entre la DdNL et la langue dans laquelle se fait cet apprentissage et, par conséquent, médiateur entre différentes configurations discursives – et la construction des notions/concepts dans la matière et, simultanément, l'appropriation progressive des dimensions linguistico-discursives des différentes disciplines chez les apprenants². L'analyse prendra en compte le contexte de deux classes de lycée appliquant la méthodologie *CLIL*³ en Italie dans lesquelles la langue 2 (désormais L2) est le français et les matières enseignées sont l'histoire et la physique⁴. Notre objectif ultime est de procéder à une description fine du discours de l'enseignant afin de mieux comprendre comment, dans un contexte d'enseignement/apprentissage très spécifique, l'hybridité discursive, caractéristique des glissements de niveaux discursifs, est appréhendée et quels sont les « réglages » que l'enseignant de DdNL en L2 opère, de manière consciente ou intuitive, afin d'optimiser la construction des savoirs disciplinaires dans la dynamique interactive de la classe. Il s'agira, en tant que chercheur, de mesurer la validité et l'efficacité des catégories choisies dans l'élabora-

-
1. Dans les travaux et discussions menés au sein de l'association pour le développement de l'enseignement bilingue (ADEB), l'importance d'annoncer de manière explicite le passage d'un niveau discursif à un autre a été plusieurs fois mentionnée. L'explicitation de ces passages participerait à la construction des concepts disciplinaires en L2, à la mise en place d'une compétence discursive et, par là, à la mise en place de compétences de haut niveau, ce que Cummins (2003, 2008) appelle une compétence langagière académique et cognitive (de l'anglais, *cognitive academic language proficiency*, *CALP*, notre traduction).
 2. Au sujet de la mise en place du langage académique dans l'acquisition de nouveaux savoirs à l'école, Schleppergrell rappelle qu'« [à] mesure que l'enfant développe de nouvelles connaissances, il a également besoin d'un accompagnement portant sur de nouveaux usages langagiers » (notre traduction de l'anglais, « As children develop new knowledge, they also need support in using language in new ways », 2012 : 409).
 3. *Content and language integrated learning* (CLIL), traduit en français par *Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère* (EMILE).
 4. Nous remercions Maria Teresa Zanola de l'université catholique du Sacré Cœur de Milan et son équipe pour l'accès à ces données.

tion de la typologie proposée et, en tant que formateur, de mieux cibler les caractéristiques et les besoins d'une formation intégrant langue(s) et contenus disciplinaires.

1. Une typologie discursive pour l'analyse des classes de DdNL en L2

À partir des travaux du CEDISCOR sur l'analyse des discours de transmission des connaissances, notamment sur la vulgarisation scientifique, et de ceux menés au sein de l'association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue (ADEB) sur les classes bilingues et sur la formation des enseignants dans ces dispositifs, on a proposé la typologie discursive suivante pour circonscrire les pratiques discursives dans la transmission des savoirs disciplinaires (voir Causa 2014) :

- Le discours ordinaire (désormais DO) caractérise la langue des échanges quotidiens que l'on apprend en cours de langue générale pour intervenir dans des situations ordinaires de communication et à travers laquelle commence la construction des savoirs disciplinaires. L'enseignant emploie le DO en tant que « passerelle » dans des moments particuliers de la classe, notamment lorsqu'il aborde des contenus supposés complexes au niveau linguistique et/ou disciplinaire (discours constitutif) ou dans les moments de régulation des échanges : consignes, gestion des tâches, etc. (discours régulateur).
- Le discours de vulgarisation (désormais DV) vise à transmettre des connaissances scientifiques auprès du grand public (non-spécialistes). Pendant les activités de classe, l'enseignant se réfère et s'appuie sur des DV venus « d'ailleurs », par exemple, des médias.
- Le discours didactique (désormais DD) permet à l'enseignant une transmission ciblée et programmée des savoirs et des contenus en L2 dans la classe (par exemple, à travers des explications, des reformulations, des analogies ou à travers des fiches de cours et des supports didactisés élaborés en fonction du public). Le DD se distingue du DV par sa durée : il vise une construction progressive et guidée de savoirs dans une discipline donnée.
- Le discours spécialisé (désormais DS) réfère au discours de la matière enseignée. Dans le contexte d'une classe de DdNL en L2, le manuel représente une forme de DS adaptée au niveau linguistique et cognitif des apprenants⁵. Ici, le DS est avant tout repérable à travers la présentation des éléments lexicaux, premier niveau de spécialité dans la matière enseignée. Ce discours ainsi que ses modalités et ses normes sont reconnus et partagés au sein de communautés discursives spécifiques (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann et Vollmer 2015 : 25).

Ces différents niveaux discursifs, dont les frontières sont perméables, constituent un réseau qui représente par conséquent un exemple de « configurations discursives inédites dans le métissage des genres et des discours » (Rakotonoelina 2014 : 13), raison pour laquelle il est possible d'utiliser la notion d'hybridité discursive pour les décrire. Leur spécificité réside dans le fait que, à la différence des discours produits en classe de langues, ils s'imbriquent sans se superposer étant donné que chaque type de discours possède – malgré des formes variées d'hybridation – des caractéristiques linguistiques et discursives assez stables et que, contrairement aux classes traditionnelles monolingues, ces discours peuvent se produire en

5. Cognitif signifie ici l'état des connaissances disciplinaires que l'apprenant est censé avoir acquis selon la classe qu'il fréquente.

mode bilingue (alternance L2/L1 et vice versa) et non uniquement en mode unilingue. Cette spécificité demande aux enseignants de DdNL intervenant dans ces dispositifs

- premièrement, une prise en compte des caractéristiques linguistico-discursives propres à chaque type de discours et de leur transversalité,
- deuxièmement, une prise en compte du rôle joué par la (les) langue(s) dans la discipline ;
- et, troisièmement, une prise en compte des façons de dire/mettre en mots les contenus disciplinaires dans les deux langues présentes dans la classe, ce qui relève des cultures éducatives et des cultures des disciplines.

C'est cette complexité qui est synthétisée par Gajo et Berthoud :

La classe bilingue, comme les autres, s'organise autour de tâches définies dans le cadre de la DNL mais réalisées par des activités discursives. À la différence des autres classes, elle gère toutefois ces activités discursives largement dans une L2. L'activité de discours entretient ainsi régulièrement une double relation, avec les paradigmes disciplinaires, d'une part, et linguistiques, de l'autre. Nous appelons la première relation *médiation* et la seconde *re-médiation*. Par la **médiation**, le discours met à disposition, rend présents, organise des savoirs pertinents et souvent préstructurés du côté de la DNL. Il travaille la densité des savoirs. Par la **re-médiation**, le discours retranspose les savoirs dans une autre langue, mais ajuste aussi les problèmes communicatifs rencontrés avec cette langue. Ces problèmes tiennent à l'opacité causée par la L2. (2008 : 6)

Ainsi, l'enseignant intervenant en classe bilingue doit-il avoir les moyens (verbaux, paraverbaux et non verbaux) pour *dédensifier* le savoir et le rendre accessible aux élèves (*idem* : 6). Or, une manière de *dédensifier* le savoir consiste à reconnaître et à ponctuer explicitement les passages entre les différents types de discours utilisés par l'enseignant dans le processus de transmission, cette explicitation devenant partie intégrante des processus d'étayage.

2. Vers une réflexion sur les pratiques de classe existantes

En Italie, les classes qui appliquent la méthodologie *CLIL* se sont généralisées dans l'enseignement secondaire depuis la rentrée 2014 à la suite d'une réforme de 2010 et sont même obligatoires pour les terminales des lycées italiens, toutes filières confondues (à l'exception des lycées professionnels). Cette généralisation a suscité une forte demande de formations de la part des institutions et des enseignants qui se retrouvaient à enseigner, dans un court laps de temps (voire dans l'urgence), leur discipline en langue « étrangère ». Le ministère de l'Éducation nationale italien a ainsi œuvré pour la mise en place de formations dont les universités ont eu la charge⁶. Pour comprendre comment s'opèrent le passage et l'articulation entre les différents niveaux discursifs, nous avons pu nous appuyer sur un corpus recueilli par l'université catholique de Milan dont le but a été de faire le point sur l'innovation pédagogique dans ces classes à l'échelle nationale suite à une commande du ministère de l'Éducation nationale.

6. Ces données, disponibles sur le site <http://selda.unicatt.it/milano-azioni-e-repository-azione-3>, représentent une base de données rare pour mieux comprendre les spécificités des classes d'apprentissage de savoirs disciplinaires en langue étrangère.

Ce projet a ensuite donné lieu à une action de formation continue pour les enseignants de DdNL en Lombardie⁷.

2.1. Précisions sur le corpus de référence

Premièrement, tous les enseignants qui ont accepté d'être enregistrés dans le cadre du projet avaient déjà, au début de la récolte des données, au moins un an d'expérience dans ce type de classe et n'avaient pas tous reçu de formation *ad hoc* avant d'être intégrés dans ces dispositifs. Deuxièmement, il s'agit d'un corpus composé de vidéos de classes de lycée se fondant sur le principe du *micro-teaching*, c'est-à-dire que les enseignants de DdNL devaient accomplir une activité dans son intégralité durant une quinzaine de minutes. Le fait que les enseignants aient reçu une fiche pour préparer leur cours signifie que les données obtenues ne sont pas spontanées mais soumises à une planification semi-directive. Ainsi, il leur avait été demandé d'utiliser un support authentique de leur choix pendant la leçon et de proposer, à la fin du cours, une tâche à mener individuellement par les lycéens à la maison. Troisièmement, concernant les matières choisies, le principe de la diversité disciplinaire a été suivi. Cela signifie que, pour le français, les trois matières choisies – et qui sont aussi les plus enseignées dans ces classes en Italie – sont la physique, l'histoire et l'histoire de l'art.

2.2. Au-delà de la typologie discursive

Les trois critères sur lesquels s'est fondée la typologie discursive et qui ont permis d'isoler les différents niveaux discursifs caractérisant les pratiques de classe observées ont été les participants (l'enseignant de DdNL), le lieu (les dispositifs bilingues) et la finalité (l'enseignement d'une DdNL en L2). Dans l'analyse des données *in situ*, il s'est avéré pourtant nécessaire d'élargir les critères exploratoires et de les croiser avec d'autres éléments plus hétérogènes, à savoir les typologies discursives propres à chaque matière, le support utilisé et le niveau linguistique (réel ou ressenti) de l'enseignant de DdNL.

Les typologies discursives propres à chaque matière ont été le principe à la base de la récolte des données⁸. En effet, comme le disent Gajo et Serra, « chaque discipline aura des langages sectoriels particuliers, mais toutes les disciplines auront affaire à des typologies discursives transversales [...] » (1999 : 14). À partir de ce constat, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle choisir d'emblée deux disciplines assez éloignées comme la physique et l'histoire pourrait fournir un éventail plus large de moyens pédagogiques (linguistiques et iconiques) employés par les enseignants pour transmettre/construire les concepts disciplinaires en L2 signalant le glissement entre les différents niveaux discursifs lors de la leçon.

Puisque la contrainte était d'utiliser un support authentique (voir Claudel ici même), l'analyse des vidéos a permis de comprendre le rôle que les supports recouvrent dans cette construction. D'une manière générale, on peut parler (comme pour l'enseignant) de *médiateurs*, voire d'*hétéro-médiateurs*, mais encore faut-il en dégager les différentes fonctions pour montrer comment ils participent à la transmission des savoirs et comment ils se positionnent par

7. La globalité du projet et du corpus recueilli font l'objet d'une thèse en cours en co-tutelle entre l'université catholique de Milan et l'université Bordeaux Montaigne.

8. Ce principe a été à la base du projet « Langues et disciplines » développé au Val d'Aoste entre 1996 et 1999 (voir Gajo et Serra 1999).

rapport au rôle de médiateur endossé par l'enseignant : sont-ils dans une relation collaborative (co-construction de connaissances) ou plutôt dans une relation sécurisante (ils fonctionnent comme des béquilles palliant l'insécurité linguistique de l'enseignant de DdNL) ?

Le niveau linguistique (réel ou ressenti) de l'enseignant de DdNL dans la langue dans laquelle il enseigne sa matière et par rapport au groupe-classe constitue un facteur de sécurité/insécurité linguistique pouvant affecter la sécurité/insécurité méthodologique et, par conséquent, sa fonction de médiateur dans la transmission des savoirs.

Ces facteurs agissent simultanément. Cependant, ils peuvent à tour de rôle déclencher et structurer les passages d'un niveau discursif à un autre selon les moments de la classe : l'enseignant peut par exemple commencer par la définition des concepts de la DdNL (DS) pour arriver au support qui concrétise et « fait voir » ce premier traitement des nouveaux concepts (DV), s'appuyer sur une fiche de travail conçue pour la classe (DD) afin de mener progressivement les apprenants à la définition des termes spécialisés (DS), ou encore allouer au support choisi le rôle de déclencheur du DS pour ensuite le reformuler (DD). Ces différentes « entrées en matière » ont le même objectif : la transmission/réception efficace de la DdNL à travers la dédensification des concepts.

3. Analyse des données : niveaux discursifs et transmission des savoirs disciplinaires

Dans les deux vidéos qui ont servi de corpus, on montre comment se font les glissements d'un niveau discursif à un autre dans l'échange de la classe et la manière dont ils se manifestent dans le discours de l'enseignant. Il s'agira de repérer les marqueurs annonçant ces passages, d'en distinguer les formes implicites et les formes explicites et, *in fine*, de voir si l'enseignant est (ou non) le seul initiateur de ces passages.

3.1. La leçon de physique

Le contenu de la leçon de physique est une première sensibilisation à la thermologie et à la thermodynamique⁹. L'enseignante a un excellent niveau de français oral et semble maîtriser aussi bien les procédés de reformulation allant du DO au DS et vice versa dans une même langue (traduction intralinguale) que les passages entre le français et l'italien lorsqu'il s'agit de clarifier un concept qui pourrait donner lieu à des transferts lexicaux incorrects (traduction interlinguale). Après l'annonce du thème général de la leçon (planification), un bref rappel sur les concepts abordés précédemment (degré Celsius et degré Kelvin) et la définition précise du concept clé de la leçon (la température), le cours utilise comme support déclencheur des nouveaux concepts/notions à apprendre une vidéo sans son qui présente, sous forme de dessin animé, les variations de température de l'eau en fonction de la vitesse des particules. L'enseignante, passe par le support visuel afin que les élèves décrivent eux-mêmes la vidéo et explicitent le contenu avec leurs propres moyens (linguistiques et disciplinaires, du connu vers l'inconnu). Dans la vidéo proposée, on voit ainsi un personnage qui met d'abord son pied dans une baignoire froide, ensuite l'autre dans une baignoire avec de l'eau très chaude et, enfin, les deux pieds, l'un après l'autre, dans une baignoire tiède. Cela permet de déduire

9. La vidéo est disponible à l'adresse suivante : https://www.youtube.com/watch?v=GT__202iZac&feature=youtu.be.

que si un corps est immergé dans de l'eau froide puis dans de l'eau tiède, on a une sensation de chaleur ; au contraire, si un corps est d'abord immergé dans de l'eau très chaude puis dans de l'eau tiède, on a une sensation de fraîcheur. À chaque étape clé, l'enseignante interrompt le visionnage et explicite verbalement les contenus afin de s'assurer que les images ont été interprétées de la même manière par tous et résume la description du phénomène observé avec les élèves par le biais de procédés de définition et de dénomination. C'est lors de ces interruptions que débute la mise en place des concepts disciplinaires et qu'on remarque un passage graduel entre le DO, le DD et le DS.

Si l'on procède maintenant à une analyse plus linéaire de la séquence, les premières minutes montrent une utilisation massive du DO chez l'enseignante et les élèves. À l'aide du support visuel, l'objectif de l'enseignante est de contextualiser et de rendre accessible le thème de la leçon ; ce qu'illustre l'extrait suivant :

[1]¹⁰

1 E : et voilà il est en train de mettre son pied qu'il avait mis dans la baignoire froide il le met dans la baignoire tiède **qu'est-ce qui se passe à nouveau ?**

2 A1 : il semble que la baignoire est soit trop froide

3 A2 : très chaude :

4 A1 : euh très chaude

5 E : trop chaude oui et il dit mais vous voyez déjà qu'il dit « la baignoire est trop chaude » et donc alors il dit « mais comment ? il me semblait qu'elle était bonne tiède » alors qu'est-ce qu'il fait ? il essaie avec l'autre avec l'autre pied et qu'est-ce qu'il dit ?

6 A1 : il lui semble trop froide

7 E : trop froide donc elle est chaude ou elle est froide ? il est surpris +++ il regarde ses pieds et **il dit « alors qu'est-ce qui se passe ? » [...] Alors qu'est-ce qu'on peut déduire ?** que ++ la température ?

8 A1 : la température n'est pas XXX avec le corps

9 E : XXX donc on ne peut pas mesurer la température avec notre main ou avec notre corps on peut mesurer une différence de température une variation de température [...]

Cet échange se construit à travers un langage simple (DO) ponctué par des fragments de discours direct (répliques de 5 à 7) à travers lesquels l'enseignante prête sa voix – pourrions-nous dire – au personnage du dessin animé. Le changement de « ton » arrive à la réplique 7 avec la question de l'enseignante « alors, qu'est-ce qu'on peut déduire ? » et l'amorce « que ++ la température ? » qui indique de manière explicite le passage à la définition du concept clé

10. Pour ne pas alourdir la lecture des extraits présentés, nous avons opté pour des conventions de transcriptions minimales, à savoir :

- E : enseignant
- A : apprenant non identifié
- A1 : apprenant identifié
- + : pause
- +++ : pause plus longue
- ? : intonation montante
- Gras : élément saillant de l'échange/de la réplique
- ... : phrase ou mot inachevés
- XXX : mot incompréhensible
- = : interruption et chevauchement

de la leçon : la mesure de la température. Cette question signale un *décrochage énonciatif*, c'est-à-dire le passage du DO au DD, puis au DS ; ce qui est confirmé par les interventions successives des apprenants qui essaient de donner une première explication du phénomène étudié (réplique 8), validée et reformulée ensuite par l'enseignante (réplique 9). Après cette réplique, dans l'extrait 2, les échanges deviennent plus complexes : on entre dans des activités de reformulation (répliques de 1 à 3) et de réactivation (répliques 5 et 12) qui – par le biais de l'étayage – amènent peu à peu les élèves au DS et à la formulation du phénomène décrit dans la vidéo (répliques 7 à 14) :

[2]

1 E : [...] tout dépend de la vitesse des particules donc pour mesurer ++ la disons l'eau qui est bonne dans laquelle je me sens à l'aise je je dois mesurer la vitesse des +

2 A3 : particules

3 E : particules mais est-ce que je peux mesurer la vitesse de la température selon vous ?

4 A : non

5 E : non elles sont tellement petites je peux pas alors qu'est-ce que je peux faire ? dites-moi selon vous ? Comment je peux mesurer la température ? je veux vous demander est-ce qu'il y a **une propriété des corps que vous connaissez** qui change la température ? qu'est-ce qui se passe XXX corps quand la...

6 A3 : XXX

7 E : la **température augmente**

8 A3 : **le volume**

9 E : très bien Diego qu'est-ce qui se passe donc la valeur ?

10 A3 : euh

11 A1 : **augmente**

12 E : **augmente le volume augmente ce qu'on appelle la ? + di...**

13 A3 : **dilatation**

14 E : la dilatation oui **la dilatation thermique** <elle écrit le mot au tableau>

Le discours de l'enseignant avance ainsi de manière régulière par le marquage plus ou moins explicite entre les différents niveaux discursifs. Ce marquage, outre le recours au support visuel, s'appuie sur un certain nombre de traces discursives propres au DV (l'emploi du pronom personnel « je » qui se combine avec le discours direct) et de procédés didactiques tels que la reformulation, l'exemplification (réplique 1 : « disons l'eau qui est bonne dans laquelle je me sens à l'aise »), la nominalisation (réplique 14 qui évalue positivement la réponse de l'élève de la réplique précédente), l'écriture des mots spécialisés au tableau. Ces procédés marquent également le passage du DV au DS, notamment le passage du « je » à l'objectivation par le changement de thématization (réplique 5 : « une propriété des corps » ; réplique 7 : « la température augmente » ; réplique 12 : « le volume augmente ») ou encore par la répétition spécifiante (réplique 14 : « ce qu'on appelle la dilatation thermique »). Concernant la structure des échanges, les glissements d'un niveau discursif à un autre sont essentiellement annoncés

surtout par des questions fermées ou des amorces de phrases (qui renvoient soit au support utilisé dans ce cours, soit aux contenus travaillés dans les leçons précédentes).

Un dernier phénomène qui caractérise le discours de transmission de cette enseignante est la focalisation secondaire (Bange 1992) sur la langue, comme le montre l'extrait 3 dans lequel il est question du mot « étalonnage » :

[3]

1 E : [...] c'est gradué **comment on appelle** ça euh le niveau euh s'appelle euh l'éch... euh un moment je dois me rappeler la parole exacte alors c'est <elle regarde ses notes> **l'étalonnage** je crois que s'écrit comme cela <elle écrit au tableau> **regardez en tous cas vérifiez aussi euh à la maison XXX parce que je ne trouve pas la parole** euh ça s'écrit comme ça étalonnage avec un seul n j'ai toujours des doutes sur les les doubles ++ n ou un seul n

2 A1 : il y a deux n

3 E : c'est deux n étalonnage voilà tu vois? euh Sara et ben merci Sara c'est deux n étalonnage **voyez en français la graphie est toujours très difficile pour + même pour moi alors voilà on va s'entraider très bien donc** [...]

La focalisation secondaire sur la L2 doit, selon nous, être regroupée parmi les éléments saillants de ce type d'analyse. Cela semble en effet indiquer que l'enseignante se positionne clairement en tant qu'experte dans la transmission de la DdNL : elle accepte/demande ainsi l'entraide des élèves lorsqu'un problème de langue (ici la double consonne) se présente. Dans l'imbrication des niveaux discursifs propres à la discipline, le discours métalinguistique, dans lequel la langue est l'objet de l'apprentissage et qui caractérise la classe de langue (Porquier 1984), ne paraît pas avoir sa place ici.

3.2. La leçon d'histoire

Le contenu de la leçon d'histoire est la papauté à Avignon¹¹. L'enseignant a un bon niveau de français à l'oral et son cours est scandé par des reformulations (intralinguales et interlinguales) portant surtout sur le lexique (du DS au DD, ou bien du DD au DS). Le cours s'appuie sur toute une série de supports visuels, principalement sur un reportage vidéo présentant le Palais des Papes qui concrétise et complète l'explication initiale de l'enseignante en L2. Le visionnage se fait en entier et est suivi d'une activité de compréhension globale, puis détaillée, visant le repérage des éléments essentiels qui seront ensuite repris dans un PowerPoint très détaillé.

Ce cours s'apparente de fait à un cours magistral en raison de sa transmission prioritairement frontale : explication des nouveaux contenus (pourquoi les Papes ont abandonné Rome pour aller à Avignon?), questions rhétoriques, réactivation de savoirs déjà acquis par le biais de reformulations (surtout auto-déclenchées) qui soulignent le passage du DD au DS (et vice versa) de la DdNL, comme dans l'extrait ci-dessous :

[4]

1 E : [...] la différence entre le **pouvoir temporel** et le **pouvoir spirituel** vous la connaissez on en a parlé plusieurs fois okay? **la théorie des deux glaives les deux épées** que dieu a données aux euh à l'empereur et au pape ça va? vous êtes d'accord?

2 A : oui

3 E : okay ça va

11. La vidéo est disponible à l'adresse suivante : <https://youtu.be/RHJMWi3KmE0>.

Le souci de clarification concernant les mots/notions supposés difficiles en français et leur décontextualisation du contexte disciplinaire revient régulièrement pendant le cours. Les extraits 5 et 6 illustrent bien ce phénomène.

[5]

1 E : il se passe quelque chose d'étrange à un certain moment il y a euh une sorte d'attentat au pape **un attentat vous comprenez attentat ?**

2 A : oui

3 E : **quand quelqu'un veut tuer quelqu'un quelqu'un d'autre comme comme ce qui s'est passé à paris il y a quelques jours okay ?**

[6]

1 E : d'autres mots ?

2 A1 : dérouler dérouler

3 E : hein ?

4 A1 : dérouler

5 E : dérouler tu te rappelles quand est-ce qu'il a dit dérouler ?

6 A1 : euh quand =

7 E : = à propos du ?

8 A1 : le conclave s'est déroulé XX

9 E : très bien le conclave dont on a parlé juste il y a quelques minutes le conclave et il il demande + aux gens + vous avez vu c'est une sorte de visite guidée dans le palais elle demande **le guide parce qu'en français guide est masculin même s'il s'agit d'une femme okay ?**

Dans l'extrait 5, il s'agit d'une difficulté lexicale (supposée) qui pourrait empêcher les élèves de saisir les contenus disciplinaires (réplique 1) ; l'enseignante procède dans l'ordre avec une question, une reformulation et termine avec un exemple tiré de l'actualité (réplique 3). Quant à l'extrait 6, il s'agirait plutôt d'une séquence latérale qui touche un mot sans impact direct sur les contenus disciplinaires abordés (« le conclave **se déroule** ») et glisse peu à peu vers le métalinguistique (« en français guide est masculin »). Ces allers-retours entre une focalisation sur les contenus disciplinaires et une focalisation sur le (méta)linguistique particularisent le discours de cette enseignante : on assiste alors non seulement aux passages – majoritairement implicites – entre niveaux discursifs propres à la discipline, mais à une forme d'hybridation discursive encore plus complexe qui demande aux apprenants de reconnaître et de distinguer à la fois les réseaux discursifs propres à la transmission de la langue et ceux propres à la transmission de la discipline.

À cet égard, nous avons formulé deux hypothèses qu'il faudrait valider ultérieurement avec l'analyse de l'ensemble du corpus. D'une part, la focalisation récurrente sur la langue pourrait s'expliquer par un souci de clarification : expliquer tous les éléments qui peuvent rester « opaques » dans un contexte donné aide à contextualiser/dédensifier les contenus disciplinaires. D'autre part, la forte focalisation sur la langue pourrait être (aussi) une trace de ce qu'on pourrait qualifier d'hypercorrection, celle-ci signalerait une insécurité linguistique de la part de l'enseignante. L'hypercorrection l'amènerait à sortir de temps à autre du contexte de

la discipline enseignée et à focaliser sur la forme linguistique en essayant en quelque sorte de légitimer son statut d'enseignante à la fois d'histoire et de français vis-à-vis du groupe-classe. Cela pourrait avoir un impact sur les pratiques de classe (par exemple l'hypercentralité donnée aux supports utilisés) et donner lieu à ce que nous avons qualifié plus haut d'insécurité méthodologique.

3.3. Synthèse

Les deux vidéos sont différentes tant du côté des finalités et de la planification de cours que du côté de la nature des moyens (dans un sens large) employés par les enseignants pour la transmission/construction des contenus disciplinaires. Cependant, quelques régularités peuvent être dégagées à partir de cette première analyse. Tout d'abord, en ce qui concerne la manière dont se font les passages entre les différents niveaux discursifs caractérisant ces classes, l'analyse permet d'affirmer que, quel que soit le niveau réel ou supposé en français (donc en L2) de l'enseignant de DdNL, ces passages sont en général marqués par des procédés linguistico-discursifs observables par le chercheur. Cela ne veut pas pour autant dire que ces procédés sont perçus par les élèves comme des marques signalant les passages entre les différents niveaux discursifs auxquels ils sont exposés et à travers lesquels ils acquièrent les contenus et construisent la compétence discursive dans la matière concernée, surtout lorsque le cours est magistral. Or, ces procédés, s'ils ne sont pas signalés, ne peuvent pas être reçus comme des médiateurs des apprentissages disciplinaires.

Dans les deux cours analysés, malgré des typologies discursives transversales (la description, l'explication, par exemple), on observe un marquage plus explicite dans le cours de physique que dans le cours d'histoire. Une explication possible serait que les concepts disciplinaires en physique sont moins familiers que les concepts en histoire et que le discours des matières scientifiques est plus codifié, donc moins hétérogène et moins maniable (donc plus « défamilier ») que celui de l'histoire, d'où la nécessité de signaler (encore plus) explicitement les passages d'un niveau discursif à l'autre (ce que nous avons nommé des *décrochages énonciatifs*). Autrement dit, l'histoire se situerait dans une zone plus proche du DO, ce qui peut, d'une part, en faciliter la transmission en raison de sa familiarité et, d'autre part, baisser l'attention des élèves et brouiller la reconnaissance des différents niveaux discursifs propres à cette discipline. Cela montre la nécessité de didactiser ces passages et glissements pour qu'ils puissent participer à une construction réflexive des connaissances et d'une compétence discursive intégrée chez les élèves, ce qui confronte les formateurs à un problème de taille. En effet, la didactisation passe par la prise en compte conjointe des traces linguistiques que les opérations linguistico-discursives laissent à la surface des discours produits par l'enseignant, des supports choisis (et le rôle que l'enseignant leur alloue : co-construction ou hypercentration?), sans oublier le langage gestuel qui appuie, voire annonce, ces passages discursifs : l'approche se doit ainsi d'être multimodale. Nous revenons à l'une des caractéristiques de la communication orale dans laquelle deux langages se superposent : les signes verbaux et les signes non verbaux qui fonctionnent « de manière *synchrétique* dès lors que ces deux systèmes sémiotiques sont mobilisés par les locuteurs engagés dans un échange communicatif particulier » (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 17-18). C'est sur cette complexité intrinsèque que les analyses doivent se centrer afin de proposer des pistes de didactisation concrètes.

Comme on l'a souligné dans cet article, appréhender les différents niveaux discursifs en tant que médiateurs intervenant dans la transmission de/en langues et dans la mise en place d'une compétence discursive intégrée (langues et disciplines) est un aspect encore peu décrit dans les pratiques effectives en classe et très peu exploité – tout au moins à notre connaissance – dans les programmes de formation à l'enseignement des et en langues (voir Duverger éd. 2011, Causa 2014 et Grobet et Vuksanović ici même). La présence de parcours formatifs intégrant langues et disciplines n'est pas encore à l'ordre du jour dans nos formations universitaires et même si la bivalence langue/discipline existe dans certains pays européens (République tchèque, Autriche, Allemagne, etc.), cela ne garantit pas forcément un travail ciblé sur les particularités linguistiques et discursives des DdNL ni une vision intégrée de cet enseignement. De fait, la réflexion sur les pratiques discursives propres à chaque discipline porte souvent sur des éléments isolés et décontextualisés – le lexique dit de spécialité – en mettant par conséquent l'accent sur une focalisation maximale au niveau local (les mots) et non pas au niveau global (le discours/le texte). Quant à l'intégration langue(s)/discipline(s), elle reste souvent implicite en donnant lieu à des positionnements et à des configurations discursives très flous dans lesquels l'enseignant de DdNL ne sait pas quel est son périmètre d'action en se chargeant alors de ce qui relève de l'enseignant de langue. Ce point, encore plus que l'insécurité linguistique à notre sens, peut donner lieu à des formes d'insécurité méthodologique. Il devient alors nécessaire d'introduire dans la formation des enseignants de DdNL en L2 « une réflexion féconde sur l'organisation conceptuelle des modes de transposition didactique de leur discipline » et de les amener à « une sorte d'auto-observation, à un travail de réflexivité sur la médiation langagière des connaissances » (Coste 2011 : 98). Ce travail faciliterait, d'une part, la transmission des DdNL pour les enseignants et, d'autre part, l'appropriation et la construction graduelle des concepts disciplinaires pour les élèves. Une formation à visée intégrative et réflexive permettrait finalement de dépasser la focalisation massive sur la maîtrise de la langue dans laquelle la discipline est enseignée et de réfléchir plutôt aux différents moyens de transmission de la matière par la L2.

Pour revenir à l'articulation entre analyse du discours et didactique de/en langues, l'étude menée sur les deux classes *CLIL* permet de mieux comprendre la manière dont les discours de transmission progressent et construisent du sens en contexte pédagogique. Elle montre également comment à partir de données orales, donc dynamiques (voir Rakotonelina 2014 : 9 et suivantes) car construites dans l'interaction, les passages entre niveaux discursifs et leur *hybridité* se manifestent au fil des discours et pointe enfin – et par conséquent – la nécessité de croiser la typologie proposée avec d'autres variables, hétérogènes, pour que la description de ces pratiques soit satisfaisante. Ainsi, l'originalité de la présente contribution ne réside nullement dans le fait de s'appuyer sur les notions opératoires et les outils descriptifs de l'analyse du discours pour décrire les discours de transmission des connaissances (ici disciplinaires), mais de se fonder sur ces notions et outils pour décrire les différentes formes d'*hybridité* qui se produisent dans le contexte observé (linguistique, culturelle et pédagogique) afin de réfléchir à leur didactisation.

Éléments bibliographiques

- ALLEN, D. W., 1967, *Micro-teaching, a description*, Stanford University Press, Palo Alto.
- ALLEN, D. et ROMNEY, K., 1974, *Analisi dell'insegnamento (Microteaching)*, Brescia, Editrice La Scuola.
- BANGE, P., 1992, À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, *AILE* 1, université Paris VIII.
- BEACCO, J.-C., FLEMING, M., GOULLIER, F., THÜRMANN, E. et VOLLMER, H., 2015, *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Les Carnets du Cediscor* 12, 2014, <https://cediscor.revues.org/888>.
- CAUSA, M., 2014, Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives, *Les Carnets du Cediscor* 12, <http://cediscor.revues.org/964>.
- COOPER, J.M. et ALLEN D.W., 1970, *Microteaching: history and present status*, ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- COSTE, D., 2011, Postface, dans Duverger, J., éd., *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ».. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, p. 95-99.
- CUMMINS, J., 2003, BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction, dans Paulston, C.B. et Tucker, G.R., eds, *Sociolinguistics: The essential readings*, London, Blackwell.
- CUMMINS, J., 2008, BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, dans Street, B. et Hornberger, N.H., eds, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2, New York, Springer Science and Business Media LLC.
- DUVERGER, J., éd. , 2011, *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ».. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.
- GAJO, L. et autres, 2008, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, rapport final, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 56.
- GAJO, L. et SERRA, C., 1997-1998, *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines*, rapport de recherche, région autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.
- JACOBI, D., 1985, Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique, *Semen* 2, <https://semen.revues.org/4291>.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2010, Pour une analyse multimodale des interactions orales : l'expression des émotions dans les débats politiques télévisuels, *Cadernos de Letras da UFF* 40.
- MOIRAND, S., 2014, Postface : Vers de nouvelles configurations discursives, *Les Carnets du Cediscor* 12, <https://cediscor.revues.org/902>.

- MOIRAND, S., 2000, Variations discursives dans deux situations contrastées de la presse ordinaire, *Les Carnets du Cediscor* 6, <https://cediscor.revues.org/337>.
- PETIOT, G., 1993, Hétérogénéités sémiotique et discursive, *Les Carnets du Cediscor* 2, <https://cediscor.revues.org/604>.
- PORQUIER, R., 1984, Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues, *LINX* 11. p. 96-115.
- RAKOTONOELINA, F., 2014, Avant-propos : Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres et les discours, *Les Carnets du Cediscor* 12, <https://cediscor.revues.org/898>.
- SHLEPPERGRELL, M.J., 2012, Academic language in teaching and learning, *The Elementary School Journal* vol. 112, n° 3, The University of Chicago.
- VYGOTSKI, L., 1997, traduction française, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Mariella CAUSA

Université Bordeaux Montaigne

CLLE-ERSSàB et ADEB

Mariella Causa est professeure des universités en sciences du langage et didactique du FLE et des langues à l'université Bordeaux Montaigne. Ses travaux portent depuis une quinzaine d'années sur les problématiques liées à la formation initiale et continue des enseignants de/en langues et sur les pratiques de transmission des connaissances disciplinaires dans les classes bilingues. Depuis 2014, elle est membre de l'équipe de recherche CLLE-ERRSàB (UMR 5263) et de 2014 à 2016 elle a été présidente de l'Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB).

Mario PASQUARIELLO

Università Cattolica di Milano et Université Bordeaux Montaigne

CLLE-ERSSàB

Mario Pasquariello est enseignant de FLE en Italie et formateur d'enseignants *CLIL* en Lombardie. Il a travaillé plusieurs années pour la Direction régionale du ministère de l'Éducation nationale italien. Depuis trois ans, il mène, sous la codirection de l'université catholique de Milan et de l'université Bordeaux Montaigne, une recherche doctorale sur l'enseignement *CLIL* dans les lycées italiens et sur la formation des enseignants intervenant dans ces filières. Il a coordonné la recherche-action sur l'exploitation du micro-enseignement dans la formation des enseignants au sein du Servizio Linguistico di Ateneo (SeLdA) de l'université catholique de Milan. Pour le présent article, il a rédigé les sections 2.1. et 2.2.